

Borrelli, Michele

Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 142-154. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)



Quellenangabe/ Reference:

Borrelli, Michele: Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 142-154 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39653 - DOI: 10.25656/01:3965

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39653>

<https://doi.org/10.25656/01:3965>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merzens</i>	
Immunsierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Michele Borrelli

Utopisierung von Kritik

Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität

1. Einleitung

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Kritik ein Konzept ist, dessen wir uns von jeher als Instrument der Zustimmung oder Ablehnung, der Reflexion oder Diskussion bedienen. Von den erkenntnistheoretischen Kritiken Kants (vgl. Kant 1968 a; 1968 b) bis zur politischen und ökonomischen Kritik von Marx (vgl. 1968; 1978) von der heideggerischen Metaphysikkritik (vgl. Heidegger 1976; 1977; 1994) bis zum Kritischen Rationalismus Poppers (vgl. Popper 1969; 2000) und der Auseinandersetzung mit dem Neopositivismus der Wiener Schule (vgl. Horkheimer 1937), von der kritischen Soziologie der Frankfurter Schule (vgl. Horkheimer 1990; Adorno 1970; Horkheimer/Marcuse 1937; Marcuse 1937) bis zur methodischen, ästhetischen und außermethodischen Kritik Gadamer (vgl. Gadamer 1990) ist Kritik ein zentraler Begriff. Wir sprechen sogar von Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Musik als Kritik. Und auch in der Pädagogik ist von kritischer Pädagogik die Rede.

Die genannten Disziplinen, Konzepte, Richtungen und Ansätze legen das Kritikkonzept auf die Ebene geschichtlicher Kontingenz aus und erheben für sich und gegen die jeweils anderen den Anspruch, *kritisch* zu sein. Sie vertreten damit die Grundoption, dass ein Verzicht auf Kritik Wahrheitsverlust bedeute. Mit anderen Worten: wo es keine Kritik gibt, da verliere die Wahrheit ihren Sinn.

In Einstellungen wie diesen wird jedoch die simple Tatsache übersehen, dass Kritik selbst ein genuin unbestimmtes Instrument ist, das auch dann angemessen nicht als ein Mittel von Erkenntnis und Wahrheit zu fassen ist, wenn es zuweilen als ein solches fungiert. Paradoxerweise bedienen sich Erkenntnis und Wahrheit nicht nur des Mittels der Kritik, sondern entziehen sich diesem zugleich. Forschungsmethoden und ihre Instrumente folgen der Wahrheitsfrage nach; diese aber geht in jenen nicht auf. Schon deshalb ist das Instrument der Kritik eher ein Mittel der Forschung als die Wahrheit selbst. Vergleichbares gilt auch für die Rede von der kritischen Methode.

So schreibt Hans Albert: „In der klassischen Methodologie war [...] Kritik immer noch an prinzipielles Rechtfertigungsdenken gebunden. Erst heute scheint sich die Idee der kritischen Prüfung allmählich aus ihrer Verbindung mit der Idee der zureichenden Begründung und damit von autoritären Mustern zu lösen und sich in ‚reiner Form‘ durchzusetzen. Die theologische Erbschaft der Philosophie, die den Rekurs auf eine letzte sichere Quelle, eine irgendwie geoffenbarte Wahrheit notwendig erscheinen ließ, wird nun als fragwürdig enthüllt und zurückgewiesen. Die kritische Methodologie setzt keine ‘letzten Gegebenheiten’ mehr voraus, die als solche prinzipiell vor jeder Kritik geschützt sind, auch nicht Vernunft oder Erfahrung. Damit sind auch die rationalen

Rechtfertigungsinstanzen der klassischen Methode, intellektuelle Intuition und Sinneswahrnehmung, ihrer autoritären Funktion enthoben. Der neue Kritizismus kann die Notwendigkeit nicht mehr anerkennen, irgendwelche Behauptungen gegen jede mögliche Kritik zu immunisieren.“ (Albert 1994, S. 16ff. siehe auch Albert 1969, Kap. II. S. 29-47; 1982 Kap. IV, S. 58-88)

Ich werde in meinen Überlegungen zur Utopisierung von Kritik nicht nur Albert zustimmen, sondern über diesen hinausgehend zugleich zeigen, dass jedes Denken nicht-begründbare Voraussetzungen hat. Sollte diese Annahme richtig sein, so gibt es nicht nur kein sicheres Terrain für Letztbegründungen, sondern auch kein Denken, welches das Problem des Dogmatismus im Rekurs auf das „Prinzip der kritischen Prüfung“ und die Umwandlung von Dogmen in Hypothesen vermeiden bzw. auflösen könnte. Es ist verwunderlich, dass ein entschiedener Verfechter des Falsifikationsprinzips wie Albert von *der Methode der kritischen Prüfung* spricht, als eigne sich hierzu nur eine einzige Methode und als liefere diese eine zureichende Begründung für Kritik (vgl. Albert 1982). Die Einsicht, dass „kritische Methodologie keine letzten Gegebenheiten mehr voraussetzt“, kann jedoch nur allgemein gelten, wenn sie auch für die kritische Methode selbst gilt.

Will man angesichts dieser Problemlage das Verständnis von Kritik nicht neuerlich dogmatisch normieren und damit der Selbstnegierung preisgeben, so gilt es einzusehen, dass es eine exklusive kritische Methode gar nicht gibt. Gibt es aber *die* kritische Methode nicht, dann kann auch nicht von *der* kritischen Pädagogik gesprochen werden. Vielmehr empfiehlt es sich, von Kritik in einem zweifachen Sinne zu sprechen und zwischen dem historisch-kontingenten Gehalt einer stets orts- und zeitgebundenen Kritik und Kritik als einer Idee, die nicht für einen bestimmten Ort gilt (Utopie), zu unterscheiden.

Dass sich kein Begriff kontextfrei universell und substanziell definieren lässt, ist eine Einsicht, die bereits Sokrates in Platons Dialogen, z.B. im Dialog Protagoras, entwickelt.¹ Im Folgenden wird Kritik einerseits auf der Ebene des Historisch-Kontingenten angesiedelt. Auf dieser nehmen Positionen, die sich selbst als kritische verstehen, zuweilen dogmatische Züge an, die zu Absolutsetzungen und zur Ideologie werden. Zugleich lässt sich Kritik auf eine theoretische Ebene heben, auf der sie als eine utopische Idee ausgelegt werden kann, die sich durch eine ihr eigene geschichtliche Unbestimmtheit und Offenheit auszeichnet, welche durchaus plurale Interpretationsmöglichkeiten zulässt.

Beide Kritikebenen können für unterschiedliche Konzeptbereiche ausgewiesen werden. Dies geschieht im Folgenden (2) für das pädagogische Konzept selbst, (3) für

1 Es gibt keine Möglichkeit a priori einen Begriff, über den verhandelt und beraten wird, zu definieren. Was ist das „*ti esti*“ des Begriffs Tugend? Was ist Tugend an sich? Wie finden wir das Eidos der Tugend? Sokrates beschreibt nie, was das Eidos der Tugend ist, sondern statt dessen, was das Eidos nicht ist. Analoges gilt für das *Eidos* des Guten, des Wahren, des Schönen, des Richtigen. Das *Eidos* ist nicht definierbar. Durch Wissen gelangen wir nicht zum Begriff des Guten, Wahren, Schönen usw. Das *Eidos* ist utopos, d.h. ohne bestimmten Ort. Durch eine Definition würde es vernichtet.

Grundlagen- und Legitimationsprobleme, (4) für das Wissenschaftskonzept, (5) für das Erziehungskonzept und (6) für das Konzept von Kritik selbst. Dabei soll dreierlei gezeigt werden.

- *erstens*, dass nicht das Konzept der Pädagogik und seine Ansprüche auf Legitimation und Wissenschaftlichkeit, sondern auch das Erziehungskonzept und seine Begriffe (z.B. Freiheit, Menschlichkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung, Subjekt etc.) paradoxe Sachverhalte sind, die einen Doppelsinn von historischer Kontingenz und Utopie besitzen, der reflektiert werden muss;
- *zweitens*, dass auch die Konzepte von Wissenschaft, Dialektik und Reflexivität dem Paradox dieses doppelten Sinns von Kontingenz und Utopie unterstehen;
- *drittens*, dass das dabei zur Wirkung kommende Konzept von Kritik keineswegs gegen Paradoxien immun ist, sondern dieselbe Doppeldeutigkeit aufweist.

Diskurse, die in der Pädagogik und anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Soziologie, geführt werden, werden nicht dadurch kritisch, dass sie sich entsprechend etikettieren. Um kritisch genannt zu werden, müssen sie sich selbst reflektieren und autokritisch werden. Jede Kritik, die in diesem Sinne kritisch sein will, weist Züge von Selbstkritik auf. An dieser Stelle gerät der Begriff der Kritik in einen unendlichen Regress. Kritik muss sich verstehen als Kritik der Kritik, diese als Kritik der Kritik der Kritik usw. Dem *unendlichen Regress* lässt sich ein *unendlicher Progress* zur Seite stellen, der nicht als Fortschritt in Richtung auf irgendeine substantielle Verfasstheit zu verstehen ist, sondern jene utopische Seite von Kritik im Spiel hält, welche an Offenheit und Nicht-Definierbarkeit zurückgebunden ist.

2. Das Verhältnis von Faktizität und Begriff in der Pädagogik

Der Begriff der Pädagogik – im hier gemeinten Sinne – ist, wie andere Begriffe auch, utopisch, d.h. konstitutionell autoreflexiv. In ihm bezieht Pädagogik gegen sich selbst Position, indem sie ihre Positionsgebundenheit reflektiert und sich im Widerspruch mit sich selbst erfährt. Wie Geschichte und Gegenwart beweisen, kann Pädagogik selbstkritisch, skeptisch und revolutionär, aber auch affirmativ und reaktionär konzipiert sein. Zuweilen bejaht sie ihre eigene gesellschaftliche Kontingenz, indem sie sich selbst tautologisch mit Verweis auf Üblichkeiten definiert, zuweilen setzt sie sich in einen dauerhaften Widerspruch zu vorgegebenen Sozialisationsformen, die sie reell und kontingent begleiten. Ihrem utopischen Begriff nach widersetzt sich die Pädagogik der empirischen Reduktion. Paradoxerweise kommt sie aber ohne solche Reduktionen nicht aus. Das führt in der Pädagogik selbst zu antinomischen Strukturen und zum Widerstreit:

- Der Autonomie und Emanzipation des Individuums verpflichtet, gehört es zu den Aufgaben der Pädagogik, das Individuum der (Selbst-)Heteronomie zu entziehen, die sie – ein weiteres Paradox – de facto in ihm produziert: hierin liegt die erste Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.

- An der Totalität der Gesellschaft orientiert, muss sie die Einzelnen gleichwohl darauf vorbereiten, sich selbst zu formen (Autonomie/Partizipation) und nicht geformt zu werden: hierin liegt die zweite Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.
- Auf das Postulat der Freiheit des Individuums verpflichtet, muss sie dieses von seiner heteronom normierten Freiheit befreien; hierin liegt die dritte Seite des Widerstreits von Utopie und Faktizität.

Freiheit meint, pädagogisch ausgelegt, die Befreiung des Menschen zu sich selbst. Ihr utopischer Begriff steht im Widerstreit zu ihrer gesellschaftlichen Verfasstheit und kontingenten Faktizität. Zur Paradoxie der Freiheit gehört, dass ihr Begriff und ihre Realität nebeneinander stehen und nur ideell, aus der Sicht des Utopischen, zu vermitteln sind. Nur in dieser ist ihre Versöhnung legitim. Ihr Sinn bleibt, richtig verstanden, stets utopisch, wird nie reell. Dieser utopische Sinn ist jedoch keineswegs sinnlos. Als frei erweist sich, wer um die Unfreiheit der Befreiung weiß und auch von dieser frei zu werden sucht. Analoges trifft auch auf alle anderen pädagogischen Begriffe zu. An drei Beispielen lässt sich dies zeigen.

- *Humanisierung* ist ein antinomischer Sachverhalt. Ihr unterworfen zu sein, ist selbst nicht human und widerstreitet der Freiheit. Als utopischer Anspruch setzt die Idee der Humanisierung auf eine Freiheit zu sich selbst, eine Würde, die ohne Zwang auskommt. Als solche ist sie der Humanisierung durch Zwang im Sinne Kants entgegengesetzt. In der utopischen Humanisierung wäre der Mensch Subjekt, nicht Objekt von Erziehung. Zu ihrer Paradoxie gehört daher, dass in ihr gesucht wird, was es nicht gibt: die Selbsthumanisierung des Menschen.
- *Selbsterziehung* verläuft in jedem Einzelnen antinomisch. Er soll sein Selbst erziehen, das der Erziehung bedarf, und darin der Erziehung zugleich enthoben und bedürftig sein. Erziehung erweist sich damit als ebenso paradox und utopisch wie Humanisierung oder Freiheit.
- Eine weitere Paradoxie liegt im Begriff der *Gesellschaft*. Erziehung findet stets in der Gesellschaft statt, sie erzieht durch diese und nicht gegen sie. Eine Gesellschaft, die erzieht, braucht keine Pädagogen. Aber ist, wie Marx fragte, die Gesellschaft zum Erziehen erzogen? Gesellschaftlich gesehen ist alle Erziehung kontingente Sozialisation, d.h. Tautologie *per definitionem*. „Kritische Erziehung“ ist bemüht, Sozialisationsbedingungen und -determinanten ins Bewusstsein zu heben. Auch dies geschieht in einem unendlichen Regress. Zur Permanenz der Erziehung gehört darum das in sich widersprüchliche, paradoxe Zurückgehen des Selbstbewusstseins in die Bedingungen seiner selbst. In ihm resubjektiviert das Subjekt utopisch seine kontingente Reduktion auf ein Objekt von Erziehung mittels Erziehung. Das Bewusstsein erfährt seine eigene Fremdbestimmung (Heteronomie) und ist über diese *nicht* hinaus.

Als utopische Selbsterziehung (ein Paradox *per se*) setzt Erziehung ihr Gegenteil voraus, die Befreiung aus dem Gefängnis der Sozialisation, zu der weder die Gesellschaft noch das einzelne Subjekt in der Lage sind. Subjekt der Erziehung bleibt somit die Gesellschaft. Damit entsteht ein weiteres Paradox. Die Gesellschaft objektiviert das Subjekt

und wird zu einem verdinglichten Subjekt, das als solches der Verdinglichung des Individuums entspricht, welches objektiv ihr Opfer geworden ist (vgl. hierzu Adorno 1986). Gesellschaft, Subjekt und Individuum erweisen sich damit begrifflich als gleich notwendig. Sie machen eine reelle Kontingenz aus und definieren sich durcheinander, d.h. tautologisch.

3. Begründung und Legitimation als Kategorien pädagogischer Reflexivität

Begründung und Legitimation sind Begriffe, die sich nicht nur auf die Substanz pädagogischer Argumentation, sondern auch auf die Gesellschaft beziehen. Gesellschaft ist nicht nur als utopischer Begriff, sondern vor allem auch als kontingente Faktizität wirklich. Das gilt auch für die Beziehung beider Bedeutungen. Auch sie ist nicht nur begrifflicher Art, sondern kann zugleich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingtheit und Vermittlung gedacht werden. Gesellschaftliche Bedingtheit und Vermittlung verweisen somit auf fundamentale Strukturen und Instanzen einer jeden Gesellschaft, die unter Inanspruchnahme von institutioneller Hegemonie Begründung und Legitimation verbindlich machen. Das gilt einerseits für die Produktions- und Reproduktionsformen im Bereich der Ökonomie, andererseits für Recht, Politik und Religion als Ideologie.

Pädagogische Reflexivität bewegt sich im Spannungsfeld zwischen faktischen Beziehungen und kontingenten Strukturen, jener Verflechtung also, die Marx wenig dialektisch mit den Begriffen Basis und Überbau zu erfassen versuchte. Im Falle einer Theorie der Gesellschaft, die sich als pädagogische Theorie versteht, sind Theorie der Gesellschaft und Theorie der Pädagogik jeweils zweifach auslegbar, als utopischer Begriff und als kontingente Faktizität. Als begriffliche Gebilde sind pädagogische und gesellschaftliche Theorien nicht nur autopoietische Konstrukte innerhalb eines autoreferentiellen Systems (vgl. Luhmann 1988), sondern unterliegen zugleich der strukturellen Dialektik allen gesellschaftlichen Seins, utopisch *und* affirmativ auslegbar zu sein.

Wie immer man pädagogische Theorie definieren mag – als Sachverhalt und Thema des *Logos*, der *Ratio*, der *Geschichte* oder, wie hier vorgeschlagen, der *Dialektik* des gesellschaftlichen Seins –, immer verhält sie sich als Theorie ihrem Gegenstand gegenüber nicht neutral (vgl. Horkheimer/Adorno 1991). Sie ist nicht nur Theorie, die das Soziale in seiner historischen Faktizität und Bedingtheit zu fassen sucht, sondern immer auch utopischer Entwurf. Pädagogische Theorie lässt sich weder allein in Anlehnung an empirische Kriterien oder solche einer Phänomenologie und Hermeneutik der Faktizität (Heidegger 1976; 1977) noch exklusiv im Rekurs auf pragmatische Vorstellungen des Umgangs mit Kontingenz (Rorty 1986 a; 1986 b; 1990) oder poststrukturalistische Dekonstruktionen (vgl. Lyotard 1997; Derrida 1971, 1997; Foucault 1996) gründen. In ihren utopischen Reflexionen und Entwürfen ist pädagogische Theorie analytisch und kritisch, reflektierend und transformatorisch zugleich.

Als utopische Theorie fragt sie nach dem Sinn des Seins und diskutiert sie die Frage nach dem *Humanum* als eine *quaestio juris*. In jeder positiven Definition des utopischen Humanum geht sie das Risiko dogamtischer Paradoxalität ein, zum Apologeten einer

Humanität zu werden, die sie in tautologischen Formulierungen umschreibt. Der Verzicht auf jegliche Bestimmung des Humanen eröffnet keinen Ausweg aus dieser Aporie, sondern führt seinerseits in die Gefahr, das Humane prinzipiell zu negieren. Humanität und Gesellschaft stellen offene Imperative, Utopien dar.

Die Humanität der *Humanitas* ist nicht in gesellschaftlichen Kategorien definierbar. Um so bestimmt werden zu können, müsste die Gesellschaft bereits human sein, was sie jedoch nicht ist. Wäre sie human, so bedürfte es der Arbeit an ihrem humanen Begriff nicht. Eine *Humanitas* aber, die nicht substanziell definiert werden kann, sondern utopischer Vorgriff ist, projiziert sich *ad infinitum* in die Zukunft der Gesellschaft hinein. Von ihr her sind bloße Reklamationen des Humanen selbst nicht human. Wie der Begriff der Humanität ist auch jener der Gesellschaft nicht alternativ historisch-substantiell oder kontingent fassbar. Begriffe der gesellschaftlichen Verfasstheit, die ohne jeden utopischen Vorgriff auszukommen suchen, setzen die gesellschaftliche Verfasstheit ihrerseits kontingent.

Dies führt uns bis an das Problem des Begriffs der Gesellschaft heran. Wie auch immer die Wahl analytischer Kategorien ausfallen mag, die den gesellschaftlichen, soziologischen und letztlich pädagogischen Theorien vorausgeht, die Gesellschaft selbst liegt dieser Wahl und ihren Festlegungen noch einmal voraus. Als solche ist sie stets Bedingung und Ziel der theoretischen Arbeit am Begriff der humanen Gesellschaft. Sie selbst aber ist niemals nur Begriff und mithin auch nie nur Utopie, sondern immer und zugleich historische Faktizität und verdinglichte Wirklichkeit in der Spannung von Kontingenz und pragmatischer Veränderbarkeit. Dies erklärt, in welchem Sinne Selbstparadoxalität konstitutiv für die Gesellschaft im Allgemeinen und Erziehung und Bildung im Besonderen ist. Diese rechtfertigen sich wie jene in ihrer Zufälligkeit institutionell und pragmatisch und stellen ihre empirisch beschreibbare Verfasstheit in ihren utopischen Reflexionen zugleich in Frage. Die Ziele der Transformation, Negation und Überwindung des jeweiligen *status quo*, setzen einen offenen, historisch nicht abgeschlossen oder abschließbaren Prozess voraus.

Dies verweist auf eine offene Gesellschaft, die nicht in jenem Begriff aufgeht, den Popper für sie aufgestellt hat (Popper 2000). Sobald eine gesellschaftliche Formation für sich zugleich Offenheit und Legitimität beansprucht, gerät sie, wie jene Pädagogik, die ihr affin ist, in die Gefahr, das Gegenteil von dem, was sie postuliert, nämlich in sich geschlossen zu sein. Offenheit ist selbst ein paradoxer Sachverhalt. Wir kommen ohne den Begriff der Offenheit nicht aus und müssen zugleich eingestehen, dass seine inhaltliche Konkretisierung für einen bestimmten historischen Kontext nicht automatisch offen genannt werden kann.

Zur *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* gehört, das dieses in seiner Faktizität stets affirmativ und kontingent zugleich verfasst ist, als utopischer Vorgriff aber auf einen Prozess verweist, der weder dialektisch noch nicht-dialektisch antizipierbar ist. Die Rede vom gesellschaftlichen Sein der Welt und der gesellschaftlichen Verfasstheit des Menschen muss sich entweder mit dem, was in ihr jeweils affirmiert wird, zufrieden geben – dies aber widerspräche einer Dialektik der Nicht-Dialektik –, oder aber autoreflexiv die Erfahrung der eigenen Negativität reflektieren. Für die Pädagogik ergibt sich hieraus die

Aufgabe, ihre eigene Theoriebildung sowohl im Sinne einer Theorie der Vergesellschaftung, mithin assoziativ, als auch dissoziativ in Auseinandersetzung mit der historischen Wirklichkeit voranzutreiben.

Das Bedürfnis nach Assoziation ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass sich jede pädagogische Theorie in Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie steht, legitimieren und auszuweisen muss. Das Bedürfnis nach Dissoziation kommt als kritisches Ferment hinzu. Beide stehen zueinander in einer Dialektik des sozialen Widerspruchs, die über den Status der historischen Verdinglichung hinaustreibt. Die Beziehung von Assoziation und Dissoziation führt über Kants These von einer der menschlichen Natur innewohnenden Tendenz zur „ungeselligen Geselligkeit“ hinaus und verlangt nach einer weitergehenden Analyse und Reflexion. Nach Kant hat der Mensch „eine Neigung, sich zu vergesellschaften“, weil er sich im Zustand der Gesellschaft „mehr als Mensch ... fühlt“ und „seine Naturanlagen“ besser entwickeln kann. Zugleich hat er „einen großen Hang, sich zu vereinzeln (isolieren)“ (Kant: 1784, A 393). Der Antagonismus von Geselligkeit und Ungeselligkeit, Assoziation und Dissoziation lässt sich jedoch angemessen nicht anthropologisch, sondern nur gesellschaftlich fassen und interpretieren. Seine Grundlage liegt nicht im Antagonismus zwischen einer bösen Natur des Menschen und einer guten Gesellschaft und auch nicht, wie Rousseau meinte, in jenem zwischen einer guten menschlichen Natur und einer entfremdeten gesellschaftlichen Verfasstheit, sondern verweist auf das Problem der gesellschaftlichen Vermitteltheit und Determination der Bestimmungen des Menschen.

Dieses wird erst als Spannung von gesellschaftlicher Faktizität und utopischem Entwurf fassbar. Ohne diese Spannung gäbe es weder die Möglichkeit utopischer Dissoziation noch eine soziale Dynamik und gelänge die Differenz zwischen subjektivem und objektivem Bewusstsein an ein Ende, in dem die Geschichte ihrer Offenheit verlöre und sich tautologisch in Selbstaffirmation auflöste.

4. Wissenschaftliche Pädagogik in der Spannung von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität

Pädagogische Wissenschaft bezieht sich sowohl auf theoretische Reflexion als auch auf praktische Handlungen. Handeln umfasst im pädagogischen Kontext immer zugleich Assoziation und Dissoziation, Bindung und Loslösung, Sozialisation und Desozialisierung, Vergesellschaftung und Nicht-Vergesellschaftung, Auflösung von Heteronomie und Aneignung von Autonomie. Was aber meint Autonomie? Der Educandus ist *per definitionem* nicht autonom. Wäre er autonom, bedürfte er nicht der Erziehung. Wir könnten zurecht von Selbsterziehung reden. Dem Begriff nach verweisen Erziehung, Selbsterziehung und Autonomie auf utopische Möglichkeiten, als Bezeichnung reeller Sachverhalte beschreiben sie affirmativ eine kontingente Wirklichkeit, die sich durch gesellschaftliche Rituale reproduziert. In der Arbeit am Begriff bestätigt sich pädagogische Theorie nicht als blinde Affirmation sozialer Prozesse, sondern als interessierte Denkbewegung. Als solche postuliert sie eine kontinuierliche Loslösung der Erziehung von ihren kontingen-

ten, historisch-strukturellen Bindungen, wie sie z.B. an den Dualen von staatlicher und privater Erziehung bzw. Schule beobachtbar sind.

Wie andere gesellschaftliche Theorien auch, hat die theoretische Pädagogik zwei Möglichkeiten der Selbstdefinition. Sie kann als eine utopische oder als eine Theorie des Faktischen konzipiert werden. Als letztere folgt sie der gesellschaftlichen Kontingenz passiv nach und gibt sie sich dem „Geschick des Seins“ hin, um das „Ereignis“ zu erwarten (Heidegger 1977; 1994). Sie kann aber auch an gesellschaftlichen Prozessen interessiert sein und teilhaben (Habermas 1973) dazu beitragen, dass Denken und Kultur über ihre kontingente Verfasstheit hinaus utopische Momente ausbilden und offene Imperative entwickeln. Die Wahl zwischen beiden Möglichkeiten ist nicht nur eine pädagogische, philosophische, soziologische, „wissenschaftliche“ und ideologische, sondern auch eine politische. Analytische Philosophie, phänomenologische Ontologie und Hermeneutik erkennen zusammen mit dem klassischen Positivismus, Neopositivismus und dem kritischen Rationalismus (Albert/Topitsch 1971) in der Neutralität und Wertfreiheit der Wissenschaft das objektive Fundament ihrer Erkenntnis (Carnap 1971). Objektivität steht für Absetzung des Subjekts, für Reduktion von Erkenntnis und Wissenschaft auf Erfahrung. Das Ergebnis ist eine radikale Destruktion aller normativen Erfahrungen und eine Sprache, in welcher ein de-subjektivierter Mensch als Reflex einer nicht in Frage gestellten Gesellschaft zu Wort kommt und sich zum Sprecher des Nichts macht. Als solcher ist er Bedingung historischer Bedingtheit, vermittelter Reflex eines stummen gesellschaftlichen Ausdrucks, der sich nicht selbst formt, sondern deformiert artikuliert.

Dieser kontingente Mensch erlebt die Gesellschaft in der Form einer unreflektierten Bindung. Dem utopischen Denken und Experimentieren entzogen, sorgt seine Sozialisation dafür, dass Historisches *hic et nunc* als Natur (miss)verstanden und zur Lebensnotwendigkeit stilisiert wird. Hiergegen wendet sich eine utopische Pädagogik, welche nicht auf Konformität und selbstverständliches Funktionieren, sondern auf Reflexivität und Offenheit setzt.

5. Kritik und Reflexivität in der Spannung von positiver und negativer Dialektik

Die entscheidende Frage pädagogischer Theoriebildung und Reflexivität lautet, ob pädagogische Theorie, um den Zwängen positiver Affirmativität zu entgehen, sich in eine negative Dialektik einordnen und mit dem Status bloßer Kritik begnügen muss. Kann eine positive Dialektik, die das Bestehende affirmiert, nur durch eine negative Dialektik vermieden werden? Beide Formen von Dialektik schließen einander nicht aus, sondern verweisen im Sinne der zuvor entwickelten Paradoxie im Verhältnis von Begriff und Faktizität aufeinander. Blendet man die Beziehung, die zwischen ihnen besteht aus, so regrediert jede von ihnen auf die tautologische Formel, das Dialektik negativ bzw. positiv sein müsse, um negative bzw. positive Dialektik zu sein.

Das Verhältnis von Utopie und Faktizität gilt auch für den Sachverhalt der Dialektik. Auch sie steht im Spannungsverhältnis von Affirmation und Kritik, Verdoppelung der

Faktizität und deren Transformation. Pädagogische Reflexivität ist der undefinierbaren *Humanitas* verpflichtet, der Utopie der Humanisierung und der Autonomie des verantwortlichen, partizipatorischen und sich selbst verwirklichenden Subjekts. Ihr liegt die Utopie der Freiheit der Menschen, in Kants Worten, die Idee der Selbstbefreiung aus dem *status* der Unmündigkeit, zugrunde. Über Kant hinausgehend problematisiert pädagogische Reflexivität (als Utopie) die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Sie weiß darum, dass das Bewusstsein auch immer ein gesellschaftliches Produkt ist, unlösbar eingebunden in gesellschaftlich vermittelte Sozialisation. Die Heteronomie umfasst gleichermaßen das einzelne Individuum und die Gesellschaft, so dass Humanität, Autonomie, Freiheit, Kritik und Partizipation sowohl auf utopische gesellschaftliche Prozesse als auch auf reelle menschliche Praxis bezogen sind, die durch jene überwunden werden soll. Die Dialektik pädagogischer Theorie liegt in der Utopie einer möglichen Überwindung von Heteronomie und Entzweiung, in einem Denken, das zwischen Kontingenz und der Utopie der Gewinnung von Autonomie eingespannt ist.

Rousseaus und Kants Begriff der „Perfectibilität“, Hegels Gedanke eines „Fortschritts im Bewusstsein der Freiheit“ und das von Marx gedachte „Reich der Freiheit“ bezeugen jenes utopische Moment, das schon immer dem philosophischen Denken immanent war. Analoges gilt für die Pädagogik: In der dialektischen Theorie der Gesellschaft zeigt sich das Utopische in der Paradoxalität des verdinglichten und selbstentfremdeten Geistes. Hegels absoluter Geist ist schon aus Gründen des Überlebens von Theorie zur Selbstnegation gezwungen. Das „Objektive“ ist *de facto* nie objektiv, niemals als Quelle der Befreiung zugleich Quelle der Verblendung, niemals nur Ursprung des reflexiven, sondern immer auch solcher des verdinglichten Bewusstseins. Darum ist Utopie stets zugleich gezwungen, gegen die bestehende Faktizität und gegen sich selbst zu kämpfen.

Der nach Herder auf Freiheit hin „organisierte“ Mensch (vgl. Herder 1982) ist nicht nur zur Autonomie bestimmt, sondern lebt individuell und gesellschaftlich im *status* der Heteronomie. Diese ist strukturell und kann auch durch Erziehung nicht aufgehoben werden. Erziehung ist vielmehr selbst ein Instrument zur Erzeugung gesellschaftlich vermittelter Heteronomie. Die gesellschaftlich vermittelte Selbstentfremdung lässt wenig von Kants *ratio essendi* übrig. Die Freiheit ist nicht das vernünftige Sein als Vernunft des Seins. Die List der Vernunft ist nicht listig genug, um der realisierten Unvernunft zu entfliehen. Die pädagogische Theorie zeigt sich damit einmal mehr in ihrer Negativität. Sie sucht die Selbstverdinglichung zu überwinden, indem sie ihre Dialektik in Praxis übersetzt. Praxis aber ist nicht nur utopischer Vorgriff, sondern immer auch kontingente Faktizität. Hierauf beruht ihr Paradox. Der Schritt von der Heteronomie zur Autonomie kann nicht im Sinne Hegels als Versöhnung des Ich mit sich und der Totalität der Welt gedacht werden, sondern erfolgt als Kampf gegen die Unvernünftigkeit des Faktischen (vgl. Adorno 1970; Habermas 1973). Vernunft ist selbst Utopie und als solche niemals historisch definierbar.

Dasselbe gilt für den Begriff des Menschen. Pädagogisch gesehen ist der Mensch selbst *per definitionem* die denkbar größte Utopie. Gemeint ist jener Mensch, der nach den Erwartungen der Theorie nicht bloß „Beobachter“, sondern Denker der eigenen Reflexion ist: der Menschen als *cogitatum* des spezifischen *cogito* (vgl. Husserl 1962), als

handelndes Subjekt in seiner Geschichte und „Ensemble“ der gesellschaftlichen Verhältnisse (Marx), als Entwurf der Dialektik der Humanisierung, nicht als monadologische Abstraktion, sondern als kollektiver Prozess, als Gattungssubjekt, das sich zu einer freien und selbstbestimmten Humanität befreit.

Utopien und Mythen wie diese setzen eine Gesellschaft voraus, die dazu bereit ist, sich selbst zu desozialisieren, und einen Begriff von Freiheit, der paradoxerweise über und gegen sich selbst gedacht ist. Begriffe wie Freiheit, Menschheit, Humanität, Subjekt u.a.m. bleiben notwendig utopisch. Paradoxerweise gibt es hierfür zugleich kontingente Gründe. Eine pädagogische Theorie, die sich nicht als Kampf gegen gesellschaftlich realisierte Unvernünftigkeit versteht, reproduziert den gesellschaftlichen Verblendungszusammenhang. Sie ist unfähig zur Aktion; ihre reflexiven Möglichkeiten bleiben in der Verdinglichung des Faktischen gefangen. Das Pädagogische ist in ihr nicht mehr kulturelles Ferment, sondern Kultur der Oberflächlichkeit. Sie führt das Ich auf das selbstentfremdete Subjekt zurück, das nach Adorno nichts mehr bezweifelt, folglich auch nicht an sich selbst zweifelt und daher nicht in der Lage ist, neue Welt- und Selbsterfahrungen zu machen und sich zu diesen zu befreien (vgl. Adorno 1986). Ein solches Ich ist ein sozialisiertes, selbstentfremdetes Ich, ein zur Selbstreflexion unfähiges Ich, eingesperrt in ein kulturelles Getto, durch seine eigene Konformität verblendet, fähig nur zu heteronom bestimmtem, von ihm selbst nicht verantwortetem Handeln. Es merkt nicht, dass die objektiven Bedingungen, um objektiv in einem vernünftigen Sinne zu sein, umgestürzt werden müssen. Pädagogische Theorie, die in Übereinstimmung mit der Faktizität eines solchen Ich argumentiert, ist nicht kritische Theorie, sondern blinder Ausdruck der Faktizität.

6. Erziehung als utopischer Begriff und kontingente Faktizität

Der theoretische Begriff der Erziehung wurde in philosophisch-anthropologischen und philosophisch-soziologischen Analysen erarbeitet, welche die Möglichkeiten der Selbsterziehung des Menschen zu klären suchen. Als Reflexion des Menschen über sich selbst schlossen sie von Anfang an Analysen über die gesellschaftliche Situation des Menschen ein. Selbstreflexion und gesellschaftliche Reflexion bilden so gesehen eine nicht reduzierbare Dialektik. Die Tatsache, dass die Geltung philosophischer und soziologischer Analysen eng mit der Logik der Sozial- und Humanwissenschaften verflochten ist, bedarf hier keiner besonderen Erläuterung. Da es nicht die *eine* Theorie schlechthin gibt, gibt es auch nicht *die* Erziehungstheorie. Da Erkenntnisbegriffe unter hypothetischen Voraussetzungen (Stegmüller 1960) stehen, müssten verschiedene hypothetische Voraussetzungen auch zu verschiedenen Begriffen führen. Daraus folgt, dass die Position eines theoretischen Pluralismus nicht nur nahe liegend, sondern geradezu eine Voraussetzung für wissenschaftliche Diskurse ist (Feyerabend 1990). Gilt diese Logik auch für die pädagogische Theorie, und was bedeutet hier theoretischer Pluralismus?

Die Geltung pädagogischer Aussagen ist unmittelbar weder empirisch noch nach der Logik der empirischen Wissenschaften ausweisbar. Der wissenschaftstheoretische Streit, wie er z.B. zwischen dem Kritischem Rationalismus und der Frankfurter Schule ausge-

tragen worden ist, hat die Unmöglichkeit sichtbar gemacht, widerstreitende Paradigmen zu versöhnen. Hieraus lassen sich jedoch keine unmittelbaren Folgerungen hinsichtlich der Grundstruktur der Pädagogik als Theorie und Wissenschaft ableiten. Pädagogische Diskurse sind *per se* nicht „neutral“ oder „objektiv“ und lassen sich daher niemals von theoretischen Problemstellungen isolieren. Darauf hat – der Sache nach allgemein – nicht zuletzt Popper selbst hingewiesen. Wissenschaftliche Theorien, die ohne Theorieannahmen, mithin philosophiefrei, auszukommen suchen, dringen nicht bis zu Begriffen eines besonderen Gegenstandsbereichs – hier des Pädagogischen – vor, sondern bleiben im Horizont eines Denkens und Argumentierens befangen, das, blind gegenüber seinen eigenen Voraussetzungen, tautologisch argumentiert.

Die Formulierung von Hypothesen, ihre Übersetzung in empirisch gehaltvolle Aussagen und deren intersubjektive Überprüfung und Kontrolle stellen Kriterien dar, die der Sichtweise der positiven Wissenschaften angemessen sind. Die so zu gewinnenden Erkenntnisse zielen vor allem auf eine Beschreibung und Klärung von Fakten und Phänomenen. Erkenntnisse dieser Art sagen noch nichts über die Abhängigkeit der Fakten und Phänomene von der faktischen Totalität einer vorgegebenen Gesellschaft. Sie in die Analyse mit einzubeziehen, ist jedoch ein nicht zu vernachlässigendes Bedürfnis der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Pädagogik als Wissenschaft im Besonderen. Wie auch immer man argumentieren mag, überall stehen die Lebensformen der Menschen in Abhängigkeit zu den Organisationsformen der Gesellschaft. Diese aber sind niemals unabhängig von Herrschaft und Irrationalität, von Freiheit und Unfreiheit, Vernunft und Unvernunft. Der Erziehungsbegriff kann daher nicht außerhalb dieser Bedingungszusammenhänge gedacht werden. Dies verweist zugleich auf die Unverzichtbarkeit eines utopischen Begriffs der Erziehung, der nicht aus der gesellschaftlichen Vermitteltheit der Fakten und Phänomene folgt, sondern einer internen Dialektik entspringt. Diese artikuliert sich im Widerstreit des Subjekts mit sich selbst und mit der Gesellschaft sowie in der Konfrontation von begrifflicher Arbeit und realen Erfahrungen. Sie markieren zugleich die Grenzen der Paradoxalität. Das Subjekt kann der Verblendung nicht entgehen; das Bewusstwerden von Entfremdung reicht nicht zu deren Überwindung aus. Der Verblendungszusammenhang ist strukturell ein gesellschaftlicher. Das Denken ist immer gesellschaftlich formiert und muss daher mit sich selbst kämpfen. Der Kampf ist somit zum Teil ein innerlicher, der zur Erfahrung der inneren Zerrissenheit des Subjekts führt, welche das Bewusstsein der eigenen Selbstentfremdung schärft. Er ist zum anderen ein gesellschaftlicher Kampf, der sich zugleich gegen die Bedingungen wendet, unter denen Entfremdung sich selbst reproduziert.

7. Conclusio: Was heißt kritische Pädagogik oder Kritik in der Pädagogik?

Das Kritische der Pädagogik bezieht sich nicht zuletzt auf den Begriff des Pädagogischen selbst, d.h. auf die Möglichkeit und Notwendigkeit seiner undefinierbaren und utopischen Projektion in die Zukunft. Der Begriff der Kritik unterliegt dabei demselben Gesetz wie das von ihm Kritisierte. Kritik ist nur dann kritisch, wenn sie konträre Interpretationen nicht von vornherein liquidiert und wenn ihr Sinn nicht historisch substan-

tialisiert wird. Analoges gilt für Mythen wie Gesellschaft, Humanität, Freiheit, Autonomie, Subjekt, Erziehung, Selbsterziehung, Bildung und dergleichen. Ihre Kraft liegt im kontrafaktischen Begriff. Wo sie auf kontingente historisch-substantielle Wesensbestimmungen verkürzt werden, stellen sie keine offenen Begriffe mehr dar, sondern nur mehr Dogmen. Als Kritik an diesen argumentiert Kritik niemals nur formell, sondern immer inhaltlich. Sie ist damit zugleich positionsgebunden und kommt ihrerseits ohne eine gewisse Dogmatik nicht aus.

Ohne die Paradoxie, dass Kritik sich gegen die Substantialisierung von Kontingentem wendet, selbst aber ein Substantielles meint und voraussetzt und mithin ständige Suche und Arbeit am Begriff ist, wäre Kritik sinnlos. Der Sinn von Kritik ist daran zurückgebunden, dass darum gewusst wird, dass Kritik selbst nicht voraussetzungslos ist. Die Einsicht in diese Struktur eröffnet den Blick dafür, dass Kritik ihrerseits stets kritisch und unkritisch zugleich argumentiert.

Das Gesagte gilt ebenso für die zum Schluss angebotene *conclusio*. Auch sie ist an Dogmatik und Kritik zugleich zurückgebunden. Selbst der Glaube an die Möglichkeit eines metaphysikfreien, positionsunabhängigen Denkens käme nicht ohne Dogmatik aus, wäre aber im Vergleich zu der hier vertretenen Position hochgradig verdächtig, in seinem Antidogmatismus selbst unreflektierten Dogmen zu folgen (vgl. Adorno 1963). Das Eingeständnis eines nicht hintergehbaren Rests an Dogmatik, ohne den Kritik nicht auskommt, ist folgenreich für die Klärung dessen, was unter Kritik in der Pädagogik und unter kritischer Pädagogik zu verstehen ist. Zu ihrer Selbstevidenz gehört, dass Kritik ohne Dogmatik nicht nur unmöglich, sondern auch sinnlos wäre, dass hingegen Dogmatiken, die ihrerseits Kritik *per definitionem* ausschließen, nicht unbedingt sinnlos sein müssen, sondern neue Formen von Kritik veranlassen und vermittelt über diese die Entstehung neuer Utopien begünstigen können.

Es ist vielleicht in einem zugleich skeptischen und utopischen Sinne tröstlich, dass es aus diesem Zusammenhang kein Entrinnen gibt.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1986): Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th.W. (1963): Wozu noch Philosophie? In: Ders.: Eingriffe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th.W./u. a. (1970): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Albert, H. (1994): Die Idee der kritischen Vernunft. Zur Problematik der rationalen Begründung und des Dogmatismus. In: Aufklärung und Kritik 2, S. 16-29.
- Albert, H. (1975): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.
- Albert, H. (Hrsg.) (1964): Theorie und Realität, Tübingen: Mohr.
- Albert, A. (Hrsg.) (1964): Probleme der Theoriebildung. In: Theorie und Realität. Tübingen: Mohr, S. 3-70.
- Albert, H./Topitsch, E. (Hrsg.) (1971): Werturteilsstreit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Albert, H. (1982): Die Wissenschaft und die Fehlbarkeit der Vernunft. Tübingen: Mohr.
- Carnap, R. (1971): Analicità, significanza, induzione. Bologna: Il Mulino.

- Derrida, J. (1997): *Margini della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Derrida, J. (1971): *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.
- Feyerabend, P. (1990): *Addio alla ragione*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1996): *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992): *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1955): *Die Vernunft in der Geschichte*. Philosophische Bibliothek: Meiner.
- Hegel, G.W.F. (1970): *Phänomenologie des Geistes*. In: Ders.: *Werke Band 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1977): *Zur Seinsfrage*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (1994): *Holzwege*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (1976): *Brief über den Humanismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Herder, J.G. (1982): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. In: Ders.: *Werke Band 5*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Horkheimer, M. (1990): *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horkheimer, M. (1937): *Traditionelle und kritische Theorie*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 245-294.
- Horkheimer, M./Adorno, TH.W. (1991): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M./Marcuse, H. (1937): *Philosophie und kritische Theorie*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 625-647.
- Husserl, E. (1962): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Nijhoff.
- Kant, I. (1968a): *Was ist Aufklärung*. In: Ders.: *Werke Band 8*. Berlin: Akademie.
- Kant, I. (1968b): *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1784): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: *Werke in sechs Bänden*, hrsg. von W. Weischedel. Band 6. Frankfurt a.M.: Insel.
- Lyotard, J. F. (1997): *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Luhmann, N. (1988): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marcuse, H. (1937): *Über den affirmativen Charakter der Kultur*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, S. 54-94.
- Marx, K. (1978): *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. In: *Marx-Engels-Werke Band 1*. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. In: *Marx-Engels-Werke Band 23*. Berlin: Dietz.
- Platone (1991): *Tutti gli scritti*, hrsg. von G. Reale. Milano: Rusconi.
- Popper, K. R. (1969): *Zur Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Popper, K. R. (2000): *La società aperta e i suoi nemici*. Roma: Armando.
- Rorty, R. (1990): *Elogio dell'età post-filosofica*. In: *MicroMega* 3, S. 210-215.
- Rorty, R. (1986a): *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rorty, R. (1989b): *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Schmidt-Salomon, M. (2001): *Das „Münchhausentrilemma“ oder: Ist es möglich, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen?* Sonderheft der Zeitschrift *Aufklärung und Kritik*, S. 42-51.
- Stegmüller, W. (1960): *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*. Stuttgart: Kröner.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. M. Borrelli, Università della Calabria. Italien